

Schulz, Norbert

Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 172-181. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Schulz, Norbert: Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 172-181* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226331 - DOI: 10.25656/01:22633

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226331>

<https://doi.org/10.25656/01:22633>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU 13

THEODOR BERCHEM 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-
theorie und -praxis 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der
Gegenstands- und Begriffskonstitution 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche
und strukturelle Aspekte 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-
dende Schulsystem 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung

(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung

(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich

(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen

Bericht über eine Arbeitsgruppe

Zu den wesentlichen Merkmalen des Gymnasiums zählt seit jeher die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung seines Unterrichts. Das gilt insbesondere für die Veranstaltungen der Oberstufe dieser Schulform.

Seit der 1972 bundesweit beschlossenen grundlegenden Reform der gymnasialen Oberstufe wird – auch in Hinsicht auf Wissenschaftspropädeutik – von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller in der Oberstufe angebotenen Fächer ausgegangen. Somit ist nunmehr auch der Sportunterricht in dieser Stufe des Gymnasiums an den allgemeinen wissenschaftspropädeutischen Auftrag gebunden.

Die Erörterung dieses innerhalb der Sportpädagogik und -didaktik durchaus kontrovers diskutierten neuen Auftrags des Faches stand im Mittelpunkt der Arbeitsgruppe. Das Rahmenthema des Kongresses wurde in einer gymnasialspezifischen Einschränkung (implizit) mit behandelt: Insofern das Gymnasium sich von einer ursprünglichen Bildungsinstanz stärker in Richtung auf eine Berechtigungsinstanz (Hochschulzugang) hin entwickelt hat, weist sein damit dominantes Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit auf die Tatsache einer eher speziellen Bildung. Doch *innerhalb* dieser speziell auf hochschulische Studien ausgerichteten Gymnasialbildung ist die Frage nach dem Allgemeinen und Grundlegenden durchaus wach. Sie konkretisiert sich gerade auch in der Suche nach schlüssigen Konzeptionen von Wissenschaftspropädeutik und hat in Vorstellungen von grundlegender wissenschaftlicher Bildung, wissenschaftlicher Grundbildung, grundlegender Geistesbildung u.ä. jeweils historisch begrenzte Antworten erhalten.

Basis für die von DIETRICH R. QUANZ (Deutsche Sporthochschule Köln) geleitete Arbeitsgruppe waren drei Referate, die aus jeweils verschiedener Perspektive einen Zugang zum Thema suchten.

Zunächst referierte NORBERT SCHULZ (Deutsche Sporthochschule Köln) über „Wissenschaftspropädeutik – zum Wandel eines gymnasialpädagogischen Begriffs und zu seiner Funktion für den Sportunterricht“. Seine Absicht bestand darin, wesentliche gymnasialpädagogische und bildungspolitische Überlegungen zum Begriff Wissenschaftspropädeutik aufzuarbeiten, um sodann deren Bedeutung und Einflußnahme auf das Fach Sport aufzuzeigen und zu reflektieren. Damit sollte vor allem einer für die Sportdidaktik nicht untypischen fachdidaktischen Borniertheit entgegengearbeitet werden. Häufig nämlich tendieren sportdidaktische Entwürfe für Schulsport zu einem nicht unbedenklichen fachdidaktischen Autonomiedenken, ignorieren die besonderen Verhältnisse und Ansprüche von Schule als Entscheidungsgrundlagen, laufen mithin Gefahr, der heute generell kritisierten Isolierung und Vereinzelung der Unterrichtsfächer zuzuarbeiten. Der Lehrplan einer Schule bzw. Schulform aber ist seinem Anspruch nach mehr als die bloße Summe einzelner Fachlehrpläne. Seine Einzelteile sind stets auf ein Gesamtbild von Schule/Schulform hin auszurichten, mit diesem

Gesamtbild abzustimmen. Folglich ist die Fachdidaktik hier zur Zusammenarbeit mit der Didaktik der jeweiligen Schulform/-stufe verpflichtet.

SCHULZ erörterte das Verhältnis von Wissenschaftspropädeutik und Sportdidaktik an unterschiedlichen historischen Stationen.

Die erste Station ist charakterisiert durch die Harmonie von Sport- und Gymnasialdidaktik. Kennzeichnend für die Situation des deutschen Gymnasiums nach dem Zweiten Weltkrieg sind die zahlreichen Bemühungen, der steigenden Gefahr sinnloser Stofffülle zu begegnen, dabei jedoch gleichwohl an der traditionellen Zielsetzung *allgemeiner* Studierfähigkeit festzuhalten, also eine *einheitliche* grundlegende wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu sichern.

Maßgeblich von den gymnasialpädagogischen Reflexionen W. FLITNERS beeinflusst, führen diese Bemühungen zu zwei KMK-Beschlüssen von 1960 und 1961 (Saarbrücker Rahmenvereinbarung/Stuttgarter Empfehlungen), somit zu offiziellen Verlautbarungen, die zumindest die Formalstruktur der gymnasialen Oberstufe für gut 10 Jahre festlegen. Wissenschaftspropädeutik wird in dieser Phase als Verbund formaler *und* inhaltlicher Zielsetzungen bestimmt. Die für wissenschaftliche Studien erforderliche Geistes- und Charakterverfassung des Schülers soll an bestimmten Inhalten gebildet, soll durch Einführung in die geistigen Grundrichtungen der Zeit sichergestellt werden. Diese geistigen Grundrichtungen, die damals noch durch allgemeinen Konsens festgelegt werden konnten und sich in einem Kanon verbindlicher Unterrichtsfächer niederschlugen, bilden eine für das Daseinsverständnis kyklische Ordnung, die die Einheit der wissenschaftlichen Grundbildung als Ganzes ausmacht.

Die Leibeserziehung spielt in diesem Konzept wissenschaftspropädeutischer Bildung keine Rolle. Sowohl die Gymnasialdidaktik als auch die Fachdidaktik weisen der Leibeserziehung vornehmlich eine Ausgleichs- und Ergänzungsfunktion gegenüber den sogenannten wissenschaftlichen Fächern zu. Es wird sogar ausdrücklich davon abgeraten, durch zunehmende Verwissenschaftlichung des Unterrichts auch in jenen Bereichen unmittelbaren Welterfahrens für diese eine pädagogisch falsche Gleichberechtigung anzustreben.

Der KMK-Beschluß von 1972 zur Reform der gymnasialen Oberstufe operiert mit einem gewandelten Begriff von Wissenschaftspropädeutik, der ganz wesentliche Auswirkungen auch auf das Fach Sport hat. Diese Auswirkungen werden zudem durch Entwicklungen innerhalb der Sportdidaktik selbst gestützt.

Eine entscheidende Änderung gegenüber dem traditionellen Verständnis von Wissenschaftspropädeutik besteht in dem Verzicht, die Zersplitterung und Spezialisierung der universitären Wissenschaften durch einen diesen vorgelagerten gemeinsamen inhaltlichen gymnasialen Kanon aufzufangen. Die Gründe dieses Verzichtes sind mehrschichtig: Einmal ist der 10 Jahre zuvor noch unterstellte Konsens über grundlegende, für alle verbindliche Kulturbereiche offensichtlich nicht mehr aufrechtzuerhalten. Zudem ist das bislang in der Schule (auch im Gymnasium) favorisierte Kulturprinzip generell in Mißkredit geraten und vom Prinzip der Wissenschaftsorientierung abgelöst worden. Da es die Wissenschaften sind, die mittlerweile die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft eindeutig dominieren, soll an ihnen alles schulische Lernen ausgerichtet werden. Wissenschaftspropädeutik wird in Folge beider hier angedeuteten Gründe nunmehr stark durch formale Merkmale bestimmt. Bedeutsam sind Einsichten in und Erfahrungen mit wesentlichen Strukturen und Methoden von Wissenschaften, das Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen, Einblicke in

das Zusammenwirken von Wissenschaften u. ä. Von nur nachgeordneter Relevanz hingegen ist die Frage, an welchen Inhalten solche formalen Qualifikationen erworben werden sollen. Die Gegenstände des Unterrichts sind relativ beliebig austauschbar.

Dies hat nicht nur zur Folge, daß gänzlich neue Fächer in das Angebot der Oberstufe aufgenommen werden können, sondern auch, daß bisherige „Nebenfächer“ gleichwertig und gleichberechtigt neben die traditionellen Hauptfächer treten und – wissenschaftspropädeutisch gesehen – als gleich leistungsstark eingestuft werden.

In diese wissenschaftspropädeutische Gleichwertigkeit aller Fächer wird der Sport einbezogen, mit der Auflage (insbesondere für den auf vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis verpflichteten Leistungskurs), auch theoretische Unterrichtsanteile zu enthalten.

Innerhalb der Sportdidaktik sind einerseits bis zum Zeitpunkt des KMK-Beschlusses Tendenzen zu verzeichnen, die der wissenschaftspropädeutischen Aufwertung des Faches durchaus entgegenkommen: Die kognitive Dimension sportlichen Lernens erfährt zunehmende Aufmerksamkeit; es gibt einige Schulversuche zum Sportgymnasium, die Sportunterricht auch mit „Theorieanteilen“ vorsehen; eine sich etablierende Sportwissenschaft drängt mit ihren Inhalten auch in die Schule, kann zudem Material für einen wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht zur Verfügung stellen. Andererseits hält sich allerdings auch noch das Überkommene, auf Kompensation hin angelegte Selbstverständnis des Faches, so daß eine reibungslose Integration in die neue gymnasiale Rolle nicht möglich ist. Einen besonders auffälligen Bruch erfahren die gymnasialdidaktischen Rezeptionsversuche des Faches hinsichtlich der beiden Kursformen. Dem Grundkurs Sport wird – entgegen den offiziellen KMK-Vorgaben – eine Eignung für wissenschaftspropädeutischen Unterricht weitgehend abgesprochen. Im Rahmen des Leistungskurses hingegen werden schon sehr bald fachspezifische Umsetzungen wissenschaftspropädeutischer Anforderungen erprobt und diskutiert. Anfänglich beschränkt man sich hierbei auf die von der KMK ausdrücklich geforderten sportwissenschaftlichen Teile des Unterrichts. Ein Zusammenhang zum traditionell bewegungszentrierten Teil des Unterrichts in ausgewählten Sportarten kann auf diese Weise nicht zustande kommen. Auch besteht durch den strengen Bezug zur Sportwissenschaft die Gefahr einer schlichten Abbilddidaktik, die für die gymnasiale Oberstufe quasi eine Sportwissenschaft im Westentaschenformat vorsieht. Mittlerweile liegen für den Leistungskurs jedoch Konzeptionen vor, die aus den Startschwierigkeiten Konsequenzen gezogen haben. Vor allem ist man bemüht, die Isolierung von sogenannten theoretischen und praktischen Bestandteilen des Unterrichts aufzuheben und Wissenschaftspropädeutik als auf die sportliche Praxis des Schülers bezogenes, handlungsorientiertes Prinzip im Unterricht zu realisieren (vgl. KMNW 1981, TREBELS 1983). Für den Grundkurs stehen ähnliche Konzepte allerdings noch aus.

Doch während die Sportdidaktik sich mit der Gymnasialdidaktik auf der Basis der KMK-Vereinbarung von 1972 zu arrangieren beginnt, ist die Diskussion um die gymnasiale Oberstufe nicht verstummt. Eine neuerliche Reform in absehbarer Zeit ist angesichts der massiv vorgetragenen Kritik an den derzeitigen Zuständen keineswegs auszuschließen. Und wiederum wäre das Fach Sport von den zu erwartenden Reformvorschlägen wahrscheinlich stark betroffen.

Häufig wird der – durch die Austauschbarkeit der Inhalte hervorgerufene – Verlust einer einheitlichen, inhaltlich bestimmten wissenschaftlichen Grundbildung beklagt. Man befürchtet die Unfähigkeit der nachwachsenden Generation zu einer verantwortungsbewußten Verständigung untereinander und bezweifelt in diesem Zusammenhang auch die Gleichwer-

tigkeit aller Fächer für wissenschaftspropädeutische Aufgaben. Ein abnehmendes Leistungsniveau der Abiturienten sei zwangsläufige Folge. Zu den niveausenkenden Fächern wird in aller Regel auch Sport gezählt (vgl. HIRTPASS 1985, S. 55 ff.).

Die Umkehrung solcher Kritik in konstruktive Vorschläge zur Wissenschaftspropädeutik zeichnet im wesentlichen zwei denkbare Wege vor:

- Einmal gibt es ganz eindeutig Rekanonisierungstendenzen, die Wissenschaftspropädeutik wieder stärker inhaltlich auslegen wollen und dazu zur traditionellen Unterscheidung in Haupt- und Nebenfächer zurückkehren möchten. Überzeugende gymnasialpädagogische Begründungen zu solchen restaurativen Forderungen gibt es allerdings nicht. Das Fach Sport würde im Rahmen dieser Reformkonzepte seines jetzigen wissenschaftspropädeutischen Auftrags wieder entledigt und hätte seine alte Funktion der Kompensation neu zu beleben.
- Ein zweiter Weg fußt auf der Erkenntnis, daß es (heutzutage) theoretisch und empirisch unmöglich sei, *allgemeine* Studierfähigkeit noch eindeutig zu definieren. Man will deshalb von diesem umfassenden Ziel des Gymnasiums abrücken und plädiert für eine *typische* Studierfähigkeit, die durch jeweils entsprechend typische Fächerprofile definiert ist und möglichst auch die Studienberechtigung auf bestimmte Studiengänge einschränken soll (vgl. im einzelnen GRZESIK 1984). Eine wissenschaftspropädeutische Funktion hat das Fach Sport dieser Konzeption zufolge nur dann, wenn es innerhalb eines typischen Fächerprofils eingebaut ist. Zwar findet Sport auch außerhalb der Profile als Pflichtfach Berücksichtigung, dann aber wieder nur zur Kompensation und Ergänzung der geistigen Beanspruchung des Schülers.

SCHULZ schloß seine historisch-systematisch angelegte Bestandsaufnahme zum Verhältnis von Wissenschaftspropädeutik und Sportunterricht mit der Forderung an Sportpädagogik und Sportdidaktik, in diesem Verhältnis nicht den ausschließlich reagierenden Teil zu übernehmen, sondern sich – gerade auch angesichts der skizzierten aktuellen Tendenzen – aktiv und möglichst umgehend in die Diskussion um Aufgaben und Gestaltung der gymnasialen Oberstufe einzuschalten. Nur mit Hilfe solcher Initiativen könne die Rolle des Faches Sport in diesem Kontext kompetent und rechtzeitig bedacht und berücksichtigt werden.

Diese Aufforderung griff WOLFRAM FLOSSNER (Walter-Gropius-Schule, Berlin) als praktischer Schulpädagoge anschließend auf, indem er zur Frage des Stellenwertes des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe eindeutig Position bezog. In seinem eher bildungspolitisch ausgerichteten Vortrag zur „Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe auch des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe“ machte er deutlich, daß der Sportunterricht sich für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten prinzipiell ohne Abstriche eignet. Der grundsätzlichen Eignung stellte FLOSSNER allerdings empirische Einschränkungen zur Seite, zu denen er sich vor allem aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen als Schulleiter genötigt sah.

Nach FLOSSNER begegnet Schulsport zunächst und vor allem als ein Bereich des aktiven und konkreten Handlungs- und Bewegungsvollzugs, in dieser Gestalt hat er innerhalb des Kanons der Schulfächer insbesondere eine kompensatorische Funktion – mit Nebenfachcharakter, von den reflexionsorientierten Haupt- oder wissenschaftlichen Fächern deutlich getrennt.

Eine erste Angleichung an diese Hauptfächer erfährt Sport im Rahmen der bildungsreformrischen Aktivierung der sogenannten Bildungsreserven. Hier führt der – zuerst wohl in der Gesamtschule umgesetzte – Gedanke der individuellen Schwerpunktbildung und Profilierung

zur Einrichtung eines Wahlpflichtbereiches, in dem unterschiedlichste Fächer den Schülern zur Wahl angeboten werden: Neben Latein stehen z. B. Werken oder Sport. Die Gleichwertigkeit dieser so verschiedenen, profilbildenden Fächer des Wahlpflichtbereichs soll durch eine allen gemeinsame Wissenschaftsorientierung garantiert werden. In den alten praktisch-technischen Fächern (z. B. Sport) geschieht dies durch Praxisreflexion, durch theoretische Durchdringung des konkreten Handelns. Das 6stündige Wahlpflichtfach Sport enthält daher z. B. einen Theorieteil, der insbesondere der kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Bedeutung des Sports dienen soll.

Dieser Grundsatz der Gleichwertigkeit aller Fächer wird bei der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe mit dem KMK-Beschluß von 1972 konsequent weitergeführt (vgl. im einzelnen FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER 1977). Der nunmehr gültige Rang des Sports als wissenschaftspropädeutisches, abiturrelevantes Fach rechtfertigt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, daß der Sport selbst zunehmend auf wissenschaftlicher Grundlage betrieben wird, mithin auf Erkenntnisse der Sportwissenschaft verweist. Damit kann aber ein um Theorie erweiterter Sportunterricht durchaus bestimmte formale wissenschaftspropädeutische Standards vermitteln (Abgrenzung von Unterrichtsgegenständen, Problematisierung von Erscheinungen, Verknüpfung unterschiedlicher Tatbestände, Beurteilung von Phänomenen, Überprüfung von Hypothesen usw.).

Den wissenschaftspropädeutischen *Möglichkeiten* des Faches Sport entspricht – so FLÖSSNER – die sportunterrichtliche *Wirklichkeit* nun jedoch nicht in allen Belangen. Die in Kursen und Abiturprüfungen gebotenen Leistungen haben oft nur Mittelstufenniveau. Selbständigkeit des Urteilens und Kritikfähigkeit gegenüber dem Sport werden beim Schüler häufig vermißt. Die für Wissenschaftspropädeutik zuständige Sporttheorie wird im Leistungskurs de facto überwiegend auf Bewegungs- und Trainingslehre beschränkt mit deutlich untergeordneter, instrumenteller Funktion für die sportmotorische Leistungssteigerung. Unterstützung finden solche einseitig leistungsbezogenen Ausrichtungen des Unterrichts durch die nicht selten gegebene Personalunion von Sportlehrer und Vereinstrainer. Im Grundkursbereich ist die Situation aufgrund der allenfalls minimalen Berücksichtigung sporttheoretischer Teile im Unterricht noch desolater. In Berlin enthält z. B. der Grundkurs keinerlei Theorieunterricht, obwohl bis zu drei Kurse Eingang in die Abitur-Gesamtqualifikation finden können. Erst bei der Wahl von Sport als Abiturprüfungsfach wird *ein* Sporttheorie-Grundkurs obligatorisch.

FLÖSSNER appellierte darum resümierend an die Fachvertreter, den Oberstufensport nicht ohne Not selber ins Abseits zu stellen, sondern dafür zu sorgen und darüber zu wachen, daß sein Anspruch auf Wissenschaftspropädeutik und Gleichwertigkeit im Hinblick auf die Abiturrelevanz auch voll eingelöst wird. Notwendige Bedingung dafür aber sei (vor allem) die Entwicklung einer überzeugenden didaktischen Konzeption für den Bereich der Sporttheorie, die Festlegung eines Minimallevels durch einen entsprechenden Lehrplan, der den einzelnen Kursen der Oberstufe bestimmte Gegenstandsfelder zuordnet und damit sicherstellt, daß alle Sportabsolventen sich gleichermaßen wissenschaftspropädeutisch mit bestimmten wissenschaftlichen Grundlagen des Sports erfolgreich auseinandergesetzt haben. Andernfalls sei eine (bildungspolitisch eigentlich nicht vertretbare) Rückstufung zum nicht-wissenschaftlichen Nebenfach kaum vermeidbar.

Die Ausführungen von ANDREAS TREBELS u. Mitarb. (HELMUT SIEKMANN, WERNER SILBERSTEIN; alle Institut für Sportwissenschaft, Universität Hannover) knüpften sachlich an FLÖSSNERS Überlegungen an. Ihr abschließender Beitrag zum Thema: „Wissenschaftspropädeutik als spezifisches Problem des Leistungskurses Sport. Grundsätzliche Überlegungen

und Darstellung unterrichtlicher Erfahrungen“ setzte mit der Feststellung ein, daß die wissenschaftspropädeutische Komponente des gymnasialen Oberstufensports in der aktuellen Situation vornehmlich durch Postulate und Absichtserklärungen gekennzeichnet sei, überzeugende Konzepte einer unterrichtlichen Umsetzung jedoch weitgehend fehlten. Hier sollte man konstruktiv Abhilfe schaffen. Für das von der Gruppe vorgestellte didaktische Konzept waren insbesondere drei Merkmale bestimmend:

- Man suchte – wie eingangs von SCHULZ gefordert – ganz gezielt das Gespräch mit allgemeinen gymnasialpädagogischen Abhandlungen zur Wissenschaftspropädeutik. Auf diese Weise sollten sowohl fachübergreifende Strukturen verfügbar gemacht als auch das Fach in seiner Besonderheit berücksichtigt werden.
- Die fachdidaktische Umsetzung gymnasialpädagogischer Positionen erfolgte ausschließlich für den Leistungskurs Sport. Wissenschaftspropädeutische Möglichkeiten (und Grenzen) des Grundkurses blieben unberücksichtigt.
- Die Leistungskurskonzeption allerdings wurde nicht nur theoretisch entwickelt, sondern bis hin zu einzelnen Unterrichtseinheiten ausgearbeitet, zu denen bereits erste schulische Erfahrungen vorgelegt werden konnten.

Als gymnasialpädagogischen Bezugspunkt ihrer Reflexionen zum Wissenschaftspropädeutik-Begriff wählten TREBELS und Mitarb. entsprechende Aussagen in von HENTIGS Konzept des Bielefelder Oberstufenkollegs (vgl. im einzelnen von HENTIG 1980). Dort stuft von HENTIG Wissenschaft als einen systematischen und umfassenden Versuch ein, Verständigung über die Welt herzustellen, sie gemeinverständlich zu machen. Wer nicht über Wissenschaft verfügt, dem sind folglich die von ihr erfaßten, gedeuteten und hervorgebrachten Phänomene unserer Welt nicht verständlich. Wenn dem einzelnen nun auch nicht eine vollständige Kenntnis der wissenschaftlichen Mittel und Verfahren möglich ist, so doch aber eine Kenntnis vom Prinzip Wissenschaft (vgl. von HENTIG 1980, 116). Von HENTIG unterscheidet sodann zwei Aspekte von Wissenschaft: Einmal bezeichnet Wissenschaft die sich unbegrenzt differenzierende Vielzahl wissenschaftlicher Einzeldisziplinen, zum anderen meint Wissenschaft die Einheit der Wissenschaftsstruktur, das allem wissenschaftlichen Denken Gemeinsame, in dem auch die Idee der Verständigung über Disziplinengrenzen hinweg auf der Basis wissenschaftlicher Rationalität eingeschlossen ist. In Analogie zu diesem doppelten Wissenschaftsbegriff operiert von HENTIG mit einem zweifachen Verständnis von Wissenschaftspropädeutik: Von einer *speziellen* Wissenschaftspropädeutik, die in eine bestimmte Wissenschaftsdisziplin (in aller Regel im Rahmen eines bestimmten Unterrichtsfaches) einführt, wird eine *allgemeine* Wissenschaftspropädeutik abgehoben, die den Zugang zu wissenschaftlicher Zugriffs- und Denkweise in einem allgemeinen Sinn eröffnen und begreiflich machen will.

Der speziellen Wissenschaftspropädeutik kann in der gymnasialen Oberstufe – insbesondere angesichts der dort intendierten *allgemeinen* Studierfähigkeit – eine nur nachgeordnete Bedeutung zugemessen werden. Allgemeine Wissenschaftspropädeutik – der mithin zentrale Bedeutung zukommt – ist zwar grundsätzlich auch mit Bestandteil der Arbeit im schulischen Einzelfach, gleichwohl sieht von HENTIG dieses Ziel nur dann angemessen eingelöst, wenn gesondert Veranstaltungen angeboten werden, in denen Vertreter unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen miteinander ins Gespräch gebracht werden. In der somit vielperspektivischen Bearbeitung eines gemeinsamen Problems kann allgemeine wissenschaftspropädeutische Bildung der Schüler verwirklicht werden. Folgende zentrale Funktionen einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik werden unterschieden:

- Unvermeidliche Spezialisierung bei gleichzeitigem Bezug zum Ganzen
- Erkenntnis des Zusammenhangs von Ganzheit und jeweiligem gesellschaftlich-politischem Bewußtsein
- Vermittlung eines allgemeinen Wissenschaftsverständnisses als einheitliche Struktur von Wissenschaft
- Anwendungsbezug von Wissenschaft einschließlich der Grenzen wissenschaftlicher Aussagen für die Erfordernisse konkreten Handelns
- Wissenschaftskritik als Relativierung wuchernder Wissenschaftsgläubigkeit

Für die Einlösung dieser Funktionen sehen TREBELS u. Mitarb. nun im Leistungskurs Sport besonders günstige Möglichkeiten. Begründet wird dieser Optimismus vor allem mit der Tatsache, daß die Sportwissenschaft als wesentliche Bezugsdisziplin des Schulfaches Sport eine Aggregatwissenschaft darstellt. Sie kann (noch) auf kein allgemein anerkanntes gemeinsames Paradigma zurückgreifen und ermöglicht mit ihren zahlreichen Teildisziplinen genau jene Situation, die von HENTIG mit Hilfe fächerübergreifenden Unterrichts herstellen möchte: Die gemeinsame Diskussion von Fachvertretern unterschiedlicher Disziplinen kann hier weitgehend innerhalb *eines* Faches verwirklicht werden. Denn die Lösung eines sportpraktischen Problems bedarf immer der Zusammenarbeit unterschiedlicher sportwissenschaftlicher Teildisziplinen. Daraus erhellt aber auch die leitende Funktion sportpraktischer Handlungsprobleme für die didaktische Strukturierung wissenschaftspropädeutischen Unterrichts. Der interdisziplinäre Zugriff ist auf diese Weise gesichert; ebenso die Möglichkeit der Anwendung bzw. Rückwendung sportwissenschaftlicher Theorie auf sportpraktisches Handeln. Der Anwendungsbezug legt zudem die Notwendigkeit ethischer Überlegungen im Unterricht nahe, die gerade innerhalb der wissenschaftlichen Einzeldisziplin gern verdrängt werden. Es geht darum, sportwissenschaftliche Handlungsvorschläge auf ihre ethische Rechtfertigung und Haltbarkeit hin zu reflektieren.

Auf der Grundlage dieser gymnasial- und fachdidaktischen Überlegungen legten TREBELS u. Mitarb. sodann ein Kategoriensystem zur Entfaltung denkbarer Themen für den Leistungskurs Sport vor. Es werden hierzu drei Referenzpunkte unterschieden:

- Zentraler Ausgangspunkt ist der in drei sportliche Handlungsfelder gegliederte Bereich der sportlichen Wirklichkeit (Sport, den ich selbst betreibe/Funktionen, die ich im Sport übernehme/Sport, den ich konsumiere).
- Die aus diesem Wirklichkeitsbereich sich ergebenden/zu entwickelnden Fragestellungen sollen nun im interdisziplinären Zugriff mit Hilfe sportwissenschaftlicher Theorien bearbeitet werden, so daß zugleich auch die Ganzheit sportwissenschaftlicher Bearbeitung thematisiert werden kann. Um hier die zahlreichen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen nicht jeweils vollständig berücksichtigen zu müssen, werden sie zu drei Theoriefeldern gebündelt (Bewegung und Training/Körper und Gesundheit/Individuum und Gesellschaft).

Sportliche Handlungsfelder und sportwissenschaftliche Theoriefelder als Kategorien zur Themenfindung lassen sich zu nebenstehender Matrix zusammenstellen.

- Als drittes Kriterium schließlich soll die Frage berücksichtigt werden, inwiefern die ausgewählten Themen für die Aufklärung über sportliches Handeln anderer und zur Orientierung für eigenes sportliches Handeln einen sinnvollen Beitrag zu leisten vermögen.

Mit Hilfe der genannten Kriterien läßt sich ein geeigneter Unterrichtsthemenkatalog auswählen und zusammenstellen, der repräsentativ ist sowohl für die sportlichen Handlungs-

Graphik 1

<div>Handlungsfelder</div> <div>Theoriefelder</div>	Bewegung und Training	Körper und Gesundheit	Individuum und Gesellschaft
Sport treiben			
Funktionen ausüben			
Sport konsumieren			

felder als auch für die sportwissenschaftlichen Theoriefelder. Seine einzelnen Themen sind allerdings prinzipiell austauschbar, sofern sie sich nur an die vorgegebenen Kriterien halten. Es gibt folglich weder bestimmte, definitiv verbindliche Themen noch eine zwingende Abfolge von Themen im Verlauf der Oberstufenkurse.

Am Beispiel eines ausgewählten und im schulischen Unterricht bereits erprobten Themas (Wie kann ich meine Ausdauerleistungsfähigkeit verbessern? – Beispiel des Triathlon) konkretisierten TREBELS u. Mitarb. anschließend die von ihnen konzipierte wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise. Zur Durchführung des Themas waren von der Gruppe folgende Materialien entwickelt und zur Verfügung gestellt worden: Ein Lehrer-Reader mit themenbezogenen Sachinformationen, eine Planungsskizze mit Angeboten zum möglichen Unterrichtsablauf sowie kommentierte Schülermaterialien als Arbeits- und Informationspapiere für den Einsatz in der unterrichtlichen Arbeit.

In problem-/projektorientierter Vorgehensweise (Phase der Problemdefinition/Planungsphase/Realisierungsphase/Auswertungsphase) konnten die grundsätzlichen Thesen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Leistungskurs Sport folgendermaßen exemplarisch eingelöst werden:

- Die Schüler müssen dem Unterrichtsthema im Rückgriff auf verschiedene sportwissenschaftliche Teildisziplinen nachgehen (z.B. Trainingswissenschaft, Sportbiologie, Sportpsychologie). Sie erfahren auf diese Weise die unterschiedlichen Zugriffsweisen dieser Teildisziplinen, ebenso deren unterschiedliche Beiträge zur Lösung des gemeinsamen Problems.
- Die Schüler müssen sich mit den Techniken und Verfahren der Einzeldisziplinen beschäftigen. Sie lernen, sich mit unterschiedlichen theoretischen Begründungskontexten auseinanderzusetzen.
- Die Schüler können die unterschiedlichen wissenschaftlichen Aussagen mit ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit auf ihre praktischen Vorbereitungen für den Triathlon und damit auf ihre je subjektiven Erfahrungen beziehen. So läßt sich der Beitrag wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lösung individueller sportlicher Praxisprobleme überprüfen. Hier besteht dann die Chance, auch die Grenzen wissenschaftlicher Analysen für die Bewältigung des Triathlon offenzulegen.

- In diesen Kontext gehört auch der Aufweis gesellschaftlicher Vorgaben für wissenschaftliche Wissensproduktion (dominantes Interesse am Hochleistungssport).
- Die Schüler kommen schließlich nicht umhin, auch die ethischen Probleme bei der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu diskutieren (z. B. Doping-Frage, Formen psychoregulativen Trainings).

Allerdings – so die Gruppe um TREBELS abschließend – verdeutlichen die bisherigen Unterrichtserfahrungen bei der Umsetzung des theoretischen Konzepts auch einige nicht unwesentliche Schwierigkeiten – insbesondere auf Lehrerseite. So neigen die Lehrer dazu, die Problemdefinitions- und Planungsphase zu dominieren, nehmen damit den Schülern die – wissenschaftspropädeutisch wichtige – Möglichkeit, diese Prozesse zu durchschauen. Lehrer haben weiterhin offensichtlich Schwierigkeiten im Umgang mit kontroversen Theorien und wissenschaftlichen Ergebnissen. Sie verdecken häufig solche Kontroversen und tendieren dazu, den Schülern eindeutige Aussagen vorzulegen. Dieses affirmative, auf Eindeutigkeit zielende Wissenschaftsverständnis vergibt jedoch unter anderem die Chance, die spezifischen Reduktionen wissenschaftlicher Ergebnisse, Begriffssysteme usw. zu reflektieren. Entsprechend bleiben in der Auswertungsphase nicht selten Fragen zur Gültigkeit und Reichweite wissenschaftlicher Ergebnisse und Theorien ausgeklammert. Doch besteht durchaus Hoffnung, solche derzeitigen Schwachstellen in der unterrichtlichen Umsetzung des Konzepts vor allem durch intensive Lehrerfortbildungsmaßnahmen zu beheben.

Die um die drei Referate geführte Diskussion in der Arbeitsgruppe bestätigte die prinzipielle Eignung auch des Faches Sport für wissenschaftspropädeutisches Lernen. Auf drei von Sportdidaktik und Sportpädagogik zukünftig verstärkt zu berücksichtigende Arbeitsschwerpunkte wurde abschließend und prospektiv mit Nachdruck verwiesen:

- Gerade die fehlende wissenschaftspropädeutische Tradition des Faches Sport verpflichtet zu intensiven konzeptuellen Anstrengungen. In diesem Kontext muß unbedingt über den relativ engen fachdidaktischen Rahmen hinweg auch verstärkt das Gespräch mit der Gymnasialdidaktik gesucht und geführt werden.
- Um den wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Faches aus dem Status bloßer Postulate oder konzeptueller Erwägungen herauszuführen, ist seine gezielte, unter wissenschaftlicher Betreuung laufende unterrichtliche Umsetzung unverzichtbar. Dazu gehören auch sinnvolle Maßnahmen zur Lehrerfortbildung.
- Schließlich ist es (auf Dauer) notwendig, Möglichkeiten wissenschaftspropädeutischen Lernens nicht nur für den Leistungskurs, sondern auch für den Grundkurs Sport zu entwickeln. Sowohl gymnasialdidaktische Vorgaben als auch fachdidaktische Überlegungen lassen es kaum zu, in der gymnasialen Oberstufe das Fach Sport in zwei qualitativ grundsätzlich verschiedene Leistungsklassen aufzuspalten.

Literatur

- FLOSSNER, W./SCHMIDT, A./SEEGER, H.: Theorie: Oberstufe. Grundlagen, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Braunschweig 1977.
 GRZESIK, J.: Perspektiven für die weitere Entwicklung der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn 1984.
 VON HENTIG, H.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980.
 HITPASS, J.: Reformierte Oberstufe – besser als ihr Ruf? St. Augustin 1985.

KM NW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. 5 Bde. Köln 1980/81.

TREBELS, A. H.: Leistungskurs Sport. Ein Sonderfall von begreifen und erfahren von Sport. In: BRODTMANN, D./TREBELS, A. H. (Hrsg.): Sportbegreifen, erfahren und verändern. Reinbek 1983, S. 97–107.

Anschrift des Autors:

Dr. Norbert Schulz, Marderweg 55, 5024 Pulheim